
APLICAÇÃO DO PLB NO ENSINO DO DIREITO**ARTUR C. ARANTES E AMALI DE ANGELIS ARTUR MUSSI****RESUMO**

A presente pesquisa está focada na aplicabilidade da metodologia do Aprendizado Centrado em Problemas (“Problem Based Learning” - PBL) no curso de Direito de uma Instituição do interior do Estado de São Paulo. O PBL é metodologia de ensino na qual os tópicos de aprendizado são identificados a partir da apresentação de um problema real ou simulado. Frente ao problema o estudante desenvolve meios para solucioná-lo e neste processo identifica lacunas em seu conhecimento, buscando preenchê-las, com o auxílio de recursos instrucionais disponíveis. Essa metodologia tem como características principais desenvolver no estudante as habilidades de gerenciar o próprio aprendizado, de integrar conhecimentos e de identificar e explorar áreas novas. Esse método é idealmente aplicável ao aprendizado auto-dirigível centrado no aluno.

O sucesso da utilização da metodologia PBL depende de uma série de pré-requisitos e esses podem influenciar na forma de implantação e na exeqüibilidade do método. Como exemplos de necessidades para a implantação do método PBL podemos citar, dentre outras: (1) necessidade de espaço livre para o auto-aprendizado do aluno; (2) necessidade de revisão do papel do Docente no processo de ensino-aprendizagem; (3) revisão do conceito de autonomia departamental; (4) mudanças dos critérios de seleção dos alunos; (5) e investimentos financeiros em infra-estrutura¹.

Algumas faculdades de Medicina utilizam-no de forma exclusiva na formação de seus alunos, outras somente para grupos de alunos e outras, ainda, em segmentos do currículo tradicional. Desta forma, seria recomendável que essa metodologia, se cogitada a sua aplicação no ensino do Direito, se restringisse, no início, a determinadas unidades de ensino ou segmentos da estrutura curricular vigente. A

¹ RODRIGUES MLV & FIGUEIREDO JFC. Aprendizado centrado em problemas. Medicina, Ribeirão Preto, 29:396-402, out./dez. 1996

avaliação criteriosa dos resultados determinaria a conveniência da utilização mais ampla do método.

O que se pretende, com o presente trabalho, é analisar uma experiência desta metodologia adaptada e aplicada à realidade do ensino em Faculdade de Direito atuante em período noturno, em Disciplinas consideradas de base (Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional), onde o problema (tema) será objeto de pesquisa pelos alunos (grupos) e de apresentação de seminários resultantes destas, associado a aula tradicional explicativa expositiva.

INTRODUÇÃO

Na Educação Superior o ensino pode ser, de forma genérica, desenvolvido de duas maneiras. A primeira delas diz respeito a quem deva ser o principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem (*professor ou o aluno*) e a outra, à forma como o conteúdo a ser ensinado deva ser organizado (centrado em assunto/temas – aulas expositivas e explicativas - ou na solução de problemas).

Dessa forma, o ensino pode ser caracterizado em quatro modalidades: (1) centrado no professor, baseado em assuntos/temas; (2) centrado no estudante, baseado em assuntos/temas; (3) centrado no professor, baseado na solução de problemas; e (4) centrado no estudante, baseado na solução de problemas.

O ensino tradicional do Direito, desenvolvido através de aulas explicativas/expositivas nas diversas Disciplinas de base, e baseado em aulas formais, seminários e aulas práticas, nas Disciplinas profissionalizantes², o que caracteriza o ensino centrado no professor e baseado em assuntos/temas (item 1 acima). Como abordagem deste método, temos que os Professores, geralmente, são Especialistas, Mestre ou Doutores que conhecem em profundidade a Disciplina que ministram, o que os leva a identificar facilmente os níveis de conhecimento prévio necessários para a compreensão de um determinado tema. É ele que realiza a composição do programa do curso e auxilia o aluno na busca do conhecimento. Além disso, nesse sistema, os limites do aprendizado são melhores definidos, os recursos instrucionais mais facilmente identificáveis e é dado ao Professor um controle maior sobre os conceitos e habilidades que necessitam ser aprendidos.

² Fazemos aqui uma importante observação: essa divisão é apenas didática, pois existe uma interdisciplinaridade. O ensino não é estanque, uma Disciplina se completa com outras.

Por outro lado, ao centralizar no Professor, como emissário do saber, a responsabilidade de gerenciar todo o processo de ensino/aprendizagem, esse método traz desvantagens. Como exemplo, podem ocorrer distorções no conteúdo programático, em função do grau de especialização do professor. Além disso, muitas vezes, os Professores responsáveis pelos programas de ensino têm também outras atividades profissionais, sobrando menos tempo para a dedicação ao preparo das aulas e conseqüente ensino. Acresce-se a isso o fato de que as Faculdades de Direito, de modo geral, não têm valorizado (*remunerado*) adequadamente as atividades relacionadas ao ensino³, causa de desmotivação para a atividade Docente, poucos são aqueles que sacerdotalmente fazem dessa atividade sua principal.

Outras desvantagens a serem consideradas dizem respeito aos estudantes. Estes não são uniformes quanto a sua bagagem de conhecimento prévio (*ensino médio*) e em relação ao seu ritmo e estilo de aprendizado, além de, freqüentemente, terem aspirações profissionais diversas. Uns estão cursando Direito para concursos, outros como segunda faculdade e outros ainda porque tem parente Advogado ou mesmo por ser a faculdade mais acessível, quer financeiramente ou na distância de deslocamento. Assim, o Professor, ao assumir o gerenciamento pleno do processo, não tem como controlar o aprendizado individual⁴.

Essa metodologia resulta em um aprendizado por memorização de conceitos, que podem ser rapidamente perdidos, já ao longo do curso⁵. Uma desvantagem adicional deriva do fato de que, nessa forma de ensino, a integração de conhecimentos e habilidades é dificultada, uma vez que as informações são absorvidas de maneira dissociada da prática imediata (*principalmente nas Disciplinas básicas dos dois primeiros anos de curso*), sem um foco ao redor do qual se organize o conhecimento. Essa desvantagem deve ser particularmente ressaltada, uma vez que o exercício da prática Advocatícia é fundamentada na integração de conceitos e habilidades.

³ Pelo contrário, tem-se dispensado Professores mais antigos e melhor remunerados, e contratado novos com valor hora/aula bem abaixo. Isso se não contar com reduções aprovadas por sindicatos sob o manto da legalidade e sob a ameaça de dispensa em massa, como já vimos ocorrer.

⁴ Acrescente-se a esses pontos, classes com 100 alunos ou mais, onde o Professor acaba por não ter condições de conhecer seus próprios alunos. Acrescente-se ainda, a necessidade financeira que obriga, muitas vezes, o Professor a lecionar em duas ou mais instituições.

⁵ É o que assistimos com a proliferação dos chamados "*cursinhos preparatórios para OAB e concursos*" pós faculdade

Algumas dessas desvantagens, acrescidas à outras necessidades de reforma, foram a razão pela qual, em meados da década de sessenta, se propôs (*para a área médica*) uma forma de ensino centrada no estudante e baseada na solução de problemas (*“Problem Based Learning” - PBL*), adaptada de experiências já em andamento em outras áreas do conhecimento.

1 - APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS: (Premissas Básicas)

O Aprendizado Baseado em Problemas (*Problem-Based Learning - PBL*) destaca o uso de um contexto clínico para o aprendizado, promove o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo, e também estimula o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante. O aprendizado passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado. Os professores que atuam como tutores (*ou facilitadores*) nos grupos têm a oportunidade de conhecer bem os estudantes e de manter contato com eles durante todo o curso.

De modo geral, a metodologia do PBL enfatiza o aprendizado auto-dirigido, centrado no estudante. Grupos de até 12 estudantes se reúnem com um docente (*tutor ou facilitador*) duas ou três vezes por semana. O professor não *“ensina”* da maneira tradicional, mas facilita a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação.

Uma sessão tutorial inicial trabalha os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto apresentado; os problemas são primeiramente identificados e listados, e em seguida são formulados os objetivos de aprendizado, com base em tópicos considerados úteis para o esclarecimento e a resolução do problema (*sete passos*). Na etapa seguinte os estudantes vão trabalhar independentemente, na busca de informações e na sua elaboração (*estudo auto-dirigido*) antes da próxima sessão tutorial, quando as informações trazidas por todos serão discutidas e integradas no contexto do caso-problema.

A metodologia do PBL é considerada ideal para os estudantes que: **(1)** Têm iniciativa para estudar por conta própria; **(2)** Sentem-se à vontade formulando objetivos de aprendizado flexíveis mesmo que apresentem, por vezes, alguma

ambigüidade; **(3)** Aprendem melhor com leitura e discussão; **(4)** Consideram desejável que seu aprendizado seja sempre em um contexto clínico.

1.1 Exemplo de abordagem: (médica)

O "passo a passo", para um estudo de caso/problema⁶: (1) Que estruturas e sistemas fisiológicos o problema envolve? (2) - Qual é a sua estrutura e função normal? (3) Que fatores podem influenciar as queixas (ou a doença) desse paciente, constituindo um fator de risco? (4) Faça os diagnósticos diferenciais por ordem de probabilidade, e justifique essa ordem. (5) Como confirmar o diagnóstico? (6) Qual é o tratamento? (Terapêutica) Como orientar o caso? Volte ao caso e dê a resolução para ele.

1.1.1 Papel do Líder:

A - Resume os trabalhos com freqüência. **B** – Faz uma estimativa de horário para os trabalhos e cobra o grupo. **C** – Evita discussões paralelas. **D** – Cobra participação de todos. **E** – Cobra referências de fontes e tempo de estudo de cada um.

1.1.2 1ª sessão:

Definição do(s) problema(s), sem discussão ainda; Discussão evitando aprofundamento crítico; Objetivos de aprendizado, não muito vagos

1.1.3 2ª sessão:

Cobrança de fontes e tempo de estudo; Evitar ler direto de livros/artigos durante a discussão.

1.2. OS SETE PASSOS⁷:

(1) – Esclarecimento dos termos difíceis; **(2)** – Definição dos problemas a serem entendidos e explicados; **(3)** - Análise dos problemas. Dar possíveis explicações, de acordo com conhecimentos prévios; **(4)** – Resumir; **(5)** – Formular os objetivos do aprendizado; **(6)** – Estudo individual baseado no passo n. 5; **(7)** – Relatar ao Grupo. Discutir

⁶ Disponível em <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/dinam.html>

⁷ Disponível em - <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/sete.html> [Obs.: No arquivo [setep.pdf](#) (58,3 Kb) você encontra a descrição de cada um dos passos]

2 - APRENDIZADO CENTRADO EM TEMAS NO DIREITO

Aprendizado centrado em problemas é metodologia de ensino na qual os tópicos a serem aprendidos são identificados a partir da apresentação de um tema/problema a um grupo de alunos. Para solucionar este tema/problema é necessário recorrer aos conhecimentos prévios (*aulas expositivas*), adquirir novos conhecimentos (*pesquisa na literatura e julgados*) e integrá-los. Essa integração, aliada à aplicação prática imediata (*seminários*), facilitaria a retenção do conhecimento, que poderia ser mais facilmente resgatado, quando o estudante estiver diante de novos problemas (*novas Disciplinas correlatas*).

A base filosófica que norteia a proposição desse modelo de aprendizagem foi a consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências do seu cotidiano, ou seja, aprender resolvendo problemas. Ao ser apresentado a um tema novo, o estudante se vê na contingência de ter que desenvolver meios para solucioná-lo. Através da obtenção, análise e síntese dos dados disponíveis (*uso de bibliografias, pesquisa de jurisprudências, etc.*), ele identifica as linhas mestras do tema fixando seu conhecimento.

A aplicação desses novos conhecimentos, em conjunto com métodos de raciocínio dedutivo, compor um trabalho escrito e apresentá-lo, posteriormente, aos seus pares e ao Professor para avaliação. Isto compõe a base do sistema. Esse tipo de abordagem leva o estudante a “aprender a aprender”⁸.

Essa metodologia tem como principais objetivos desenvolver no estudante as habilidades de gerenciar o próprio aprendizado, de integrar o conhecimento, de identificar e explorar áreas novas. Essas habilidades são fundamentais para a prática da Advocacia, pois esta exige integração de conhecimentos e a prática do Direito, por ser uma Ciência dinâmica, exige do Advogado educação continuada ao longo de sua vida profissional.

Esse método é idealmente aplicável ao aprendizado auto-dirigido, centrado no aluno. No entanto, o sucesso da utilização da metodologia PBL (*puro*) depende de uma série de pré-requisitos, ei-los: **(a)** os estudantes devem ter características de personalidade adequadas (*independência, determinação, senso de responsabilidade, capacidade de comunicação, desinibição, capacidade de*

⁸ 1 - BARROWS HS & TAMBLYM RM. Problem-based learning: an approach to medical education. Springer Publishing, New York, 206 p, 1980.

organização, etc.); **(b)** o Corpo Docente deve ser treinado e familiarizado com o método; **(c)** na organização da estrutura curricular, deve ser previsto tempo adequado para o estudo auto-dirigido; **(d)** a instituição deve dispor da infra-estrutura necessária para o auto-aprendizado do aluno (*material instrucional adequado e adaptado para o método, salas para reuniões de pequenos grupos, bibliotecas, laboratórios e informática, recursos audio-visuais, etc.*).

Um exemplo de esquema da aplicação do método, utilizado na Harvard Medical School, é apresentado a seguir⁹:

Fase I: Identificação do(s) problema(s); Formulação de Hipóteses; Solicitação de Dados Adicionais; Identificação de Temas de Aprendizado; Elaboração do Cronograma de Aprendizado e Estudo Independente.

Fase II: Retorno ao Problema; Crítica e Aplicação das Novas Informações; Solicitação de Dados Adicionais; Redefinição do Problema; Reformulação de Hipóteses; Identificação de novos Temas de Aprendizado e Anotação das Fontes.

Fase III: Retorno ao Processo; Síntese do Aprendizado e Avaliação.

Por óbvio que não se pretende a aplicação *in totum* da metodologia, mais afeita à Medicina do que ao Direito, mas sim a aplicação de um método, se não novo, ao menos assemelhado (*ou adaptado*) a este, com pretendemos descrever durante o desenvolvimento deste ensaio.

3 – METODOLOGIA APLICADA

A metodologia aplicada nesta experiência consistiu na observação de aprendizado e envolvimento dos alunos da Disciplina de T.G.E – Teoria Geral do Estado – na Faculdade de Direito da UNIPINHAL, alunos estes do primeiro ano (recém ingressos – nível I). Os alunos (90), ao final do primeiro bimestre letivo, foram divididos em vinte grupos de quatro a seis alunos, grupos estes a escolha deles próprios por suas afinidades adquiridas após um mês e meio de aulas. Cada grupo elegeu seu líder, que na metodologia aplicada faria as vezes do “monitor” (*no PBL*), e este é que teria o contato direto com o Professor da Disciplina, embora as explicações do método e os objetivos que se tentaria alcançar fosse explanado a todos antecipadamente.

⁹ ETZEL MS. An update on problem based learning at Harvard Medical School. Ann Com Orient Educ 7: 237-247, 1994.

Nesta experiência, com alunos de primeiro ano (*nível I*) foi colocado tema/problema **único** para todos os grupos, ou seja, deveriam através de pesquisa bibliográfica, Internet, ou outros meios, dissecar o tema “**Presidencialismo X Parlamentarismo**”, apresentando respostas às questões: “*o que é?*”; “*de onde vem? (origens)?*”; “*como funciona?*”; “*quais Países adotam cada sistema?*”; e finalmente, um comparativo crítico entre os dois sistemas de governo. Os resultados comentaremos abaixo, oportunamente.

Também nesta experiência a metodologia foi aplicada aos alunos mais experientes e cursando o segundo ano (*nível III*) que consistia na observação de aprendizado e envolvimento dos alunos da Disciplina de Direito Constitucional-II da mesma Instituição. Assim, manteve-se o procedimento, e os alunos (70), ao final do primeiro bimestre letivo, foram divididos em quinze grupos de quatro a seis alunos, grupos estes a escolha deles próprios por suas afinidades adquiridas após um ano de convivência comum de aulas. Cada grupo elegeu seu líder, que na metodologia aplicada faria as vezes do “monitor” (*no PBL*), e este é que teria o contato direto com o Professor da Disciplina, e as explicações do método e os objetivos que se tentaria alcançar foram fornecidas pelo Professor a todos. Neste caso, com alunos de segundo ano (*nível III*), foi indicado o tema/Problema “**DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO** (*arts. 18 à 43 da Constituição da República Federativa do Brasil*)”, subdivididos em cinco temas/problema, um para cada conjunto de três grupos, ou seja, deveriam através de pesquisa bibliográfica, Internet, ou outros meios, dissecar os temas: **(1)** “*Da Organização Político-administrativa – arts. 18 e 19 da CF/88*”; **(2)** “*Da União – arts. 20 à 24 da CF/88*”; **(3)** “*Dos Estados Federados – arts. 25 à 28 da CF/88*”; **(4)** “*Dos Municípios – arts. 29 à 31 a CF/88*”; e **(5)** “*Do Distrito Federal e dos Territórios - arts. 32 e 33 da CF/88*”,

Apresentando respostas às questões sobre as competências destes Entes Públicos da Federação e suas inter-relações. Os resultados também serão comentados mais à frente, oportunamente.

Acrescente-se que todos os grupos, de ambas as classes, deveriam apresentar trabalho escrito sobre os temas/problema propostos e, ainda, apresentá-los oralmente (*seminários*) às suas respectivas classes e ao Professor. Ambos seriam avaliados com notas de 01 (um) à 05 (cinco) pelo Professor. E como finalização

desta primeira etapa todos, individualmente e sem identificação, responderiam a um questionário avaliativo para efeitos de visualização estatística do aproveitamento¹⁰.

3.1 Observações sobre o comportamento das Turmas

O que se pode observar, de pronto, foi o maior comprometimento dos alunos do Nível-I em relação aos do Nível-III. Para se aquilatar esse comprometimento foi observado a freqüência nas aulas presenciais em biblioteca dos grupos com seus líderes¹¹, acima de 90% (noventa por cento) para os primeiros e de 80% (oitenta por cento) para os segundos, bem como a retirada de livros para estudo complementar fora dos horários regulares de aula, também maior com os alunos do Nível-I.

Observou-se que os trabalhos escritos dos alunos do Nível-I, muito embora sem as formatações ABNT (*visto que ainda não tiveram aulas sobre o tema*), foram bastante pesquisados, trazendo em seu bojo grande conteúdo didático de doutrinadores e de pesquisas de Internet, com bibliografias indicadas (*a maioria*) e sites visitados. Obtiveram, na avaliação, média de 4,5 (quatro e meio) pontos numa escala de 1,0 (um) à 5,0 (cinco) pontos possíveis.

Quanto aos seminários apresentados pelos grupos do Nível-I, em que pese a falta de experiência de apresentar-se (*falar*) em público, algumas apresentações foram excepcionais, isto se deve principalmente, porque alguns grupos tinham elementos mais experientes que fizeram a apresentação solo (*que era permitido*), já outros tiveram mais dificuldades.

Quanto aos grupos formados pelos alunos do Nível-III notou-se maior discrepância entre os trabalhos escritos, alguns realmente levaram a sério e obtiveram excelente avaliação (*também o quesito ABNT foi deixado de lado, embora alguns grupos procuraram se aproximar*), outros apresentaram trabalhos sem bibliografia e ou fontes de pesquisa, o que comprometeu suas avaliações.

No quesito apresentação de seminários, alguns grupos utilizaram-se de mídia PowerPoint, outros de esquemas em lousa e cartazes, de forma que a maioria das apresentações foram consideradas boas, porém observou-se em alguns grupos, o despreparo para a apresentação.

¹⁰ Vide gráficos

¹¹ Foram três períodos de duas horas-aula cada, sempre no segundo horário (após intervalo)

Assim de maneira geral, em um comparativo entre as duas turmas (Nível-I e Nível-III), claramente transpareceu uma maior motivação junto ao Nível-I, até mesmo pela curiosidade sobre o tema apresentado para pesquisa que foi único e por este ser menos técnico que os temas solicitados ao Nível-III.

4 – COMENTANDO OS RESULTADOS

Entendo ser mais prático tecer comentários sobre os resultados alcançados com este experimento, fazendo uma análise, primeiramente, de Turma por Turma (nível – I) (nível – III), para posteriormente observamos um comparativo entre elas.

Na análise da **Turma do Nível – I**, como já observamos anteriormente, houve um grande comprometimento destes para com o projeto. Os trabalhos escritos apresentados foram considerados acima da média esperada por este Professor, e os seminários da mesma forma, com as observações já mencionadas.

Porém, o que mais chamou a atenção foi o comprometimento presencial desses alunos. O que se observava, nos anos anteriores, era que ao se programar uma atividade de biblioteca para pesquisas, um grande número de alunos não compareciam, e pelo fato de realizarem a pesquisa pretendida individualmente, além da dificuldade do controle da presença, muitos optavam por fazê-la em horário alternativo (*em casa*) para posterior apresentação para avaliação do Professor. Assim é que, ao se marcar a atividade para o segundo horário (*pós-intervalo*) o comparecimento à Biblioteca por vezes ficava abaixo de 50% (cinquenta por cento).

Noventa alunos do Nível – I estiveram comprometidos com o projeto (pesquisa) realizado, e o fato de estarem divididos em grupos, por primeiro, facilitou o controle de presença, já que esta era tomada pelo líder e repassada ao Professor, por segundo, também facilitou a movimentação do Professor na Biblioteca, com clara identificação dos grupos de estudo, possibilitando a estes explicações, quando solicitado, a grupos pequenos de alunos, com troca de diálogo. Notou-se um nível de presença em torno de 90% (*noventa por cento*) dos alunos em todas as atividades. As faltas foram resultantes de alunos que não tinham mesmo vindo à Faculdade naquele dia e raramente ocorreu presença no primeiro período (*antes do intervalo*) e falta no segundo (*pós intervalo*).

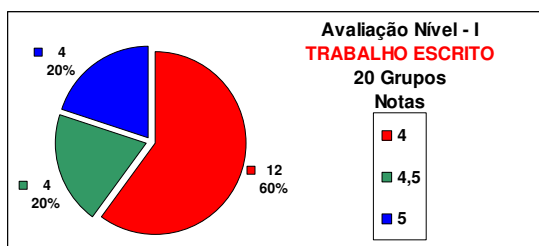
Também ficou bastante claro que a retirada dos alunos de sala de aula convencional e a maior liberdade de movimentação e diálogos entre eles próprios e com Professor, na Biblioteca, trouxe um melhor aproveitamento no aprendizado, refletindo, quando da avaliação (*prova*) bimestral, que sobre o tema estudado raríssimas foram as respostas incorretas.

Após a entrega dos trabalhos escritos que foram avaliados levando em conta a profundidade da pesquisa sobre o tema pretendido e a organização do raciocínio, foram realizados os seminários dos grupos, que como enfatizamos, poderia ser na forma de “jogral”, com a participação de todos ou apresentação solo por um dos membros do grupo escolhido por eles próprios.

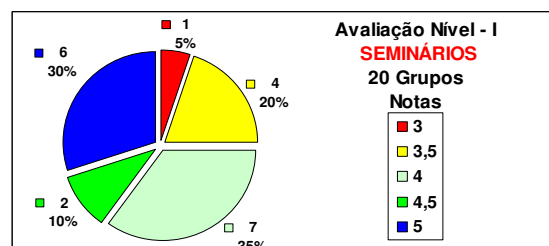
Nos gráficos abaixo estão alguns dos resultados obtidos:

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR - Primeiro Ano (Nível – I)

TRABALHOS ESCRITOS

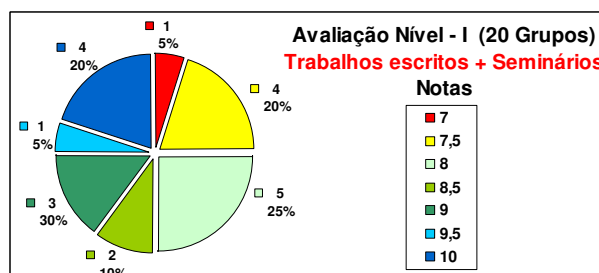


SEMINÁRIOS



MÉDIA GERAL

TRABALHOS ESCRITOS + APRESENTAÇÕES DE SEMINÁRIOS



Após as avaliações dos trabalhos escritos e dos seminários, procedeu-se uma reunião entre o Professor e os líderes dos grupos para discussão e avaliação dos

resultados. Nesta reunião foram discutidos as questões de tema único e tempo de apresentação de seminários, e, a conclusão a que se chegou foi que poderia ser mais proveitoso se os temas fossem diversificados de forma a exigir de cada grupo algo diferente de outros grupos, porém, também foi considerado o fato das apresentações dos seminários não se darem em um único dia/aula trouxe certa competitividade entre os grupos, o que proporcionou melhores apresentações no segundo dia/aula que no primeiro.

Na data da prova bimestral, junto com esta, foi distribuído um questionário aos alunos para que apresentassem suas avaliações pessoais (*sem se identificarem na folha do questionário*) sobre o experimento, **COM NOTA DE 01 À 05 A CADA ÍTEM PERGUNTADO (01 – INACEITÁVEL; 02 – RUIM; 03 – REGULAR; 04 – BOM; e 05 – ÓTIMO)** e os resultados obtidos estão expressos nos gráficos abaixo.

Quanto ao Nível – III Setenta alunos estiveram comprometidos com o projeto realizado, e da mesma forma que o ocorrido com os do Nível – I, o fato de estarem divididos em grupos, por primeiro, facilitou o controle de presença, já que esta era tomada pelo líder e repassada ao Professor, por segundo, também facilitou a movimentação do Professor na Biblioteca, com clara identificação dos grupos de estudo, possibilitando a estas explicações, quando solicitado, a grupos pequenos de alunos, com troca de diálogo. Notou-se um nível de presença menor que o ocorrido com o Nível – I, em torno de 80% (*oitenta por cento*) dos alunos em todas as atividades de biblioteca. As faltas foram resultantes de alunos que não tinham mesmo vindo à Faculdade naquele dia e faltas no segundo período (*pós intervalo*).

Também ficou bastante claro que a retirada dos alunos de sala de aula convencional e a maior liberdade de movimentação e diálogos entre eles próprios e com Professor, na Biblioteca, trouxe um melhor aproveitamento no aprendizado, em que se considere que muitos grupos se apresentaram com faltas na biblioteca e esse fator refletiu quando da avaliação (*prova*) bimestral, que sobre os temas estudados várias foram as respostas incorretas.

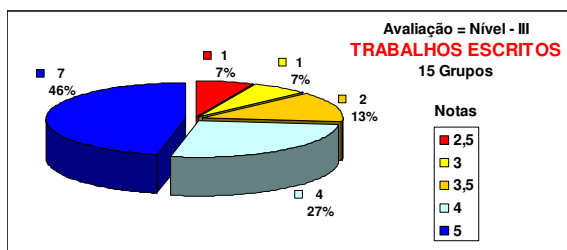
Após a entrega dos trabalhos escritos que foram avaliados levando em conta a profundidade da pesquisa sobre o tema pretendido e a organização do raciocínio, foram realizados os seminários dos grupos, que como enfatizamos, poderia ser na

forma de “jogral”, com a participação de todos ou apresentação solo por um dos membros do grupo escolhido por eles próprios.

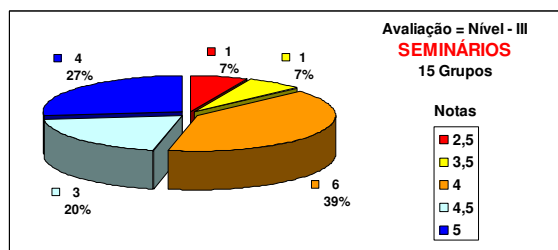
Nos gráficos abaixo estão os resultados obtidos:

AVALIAÇÕES DO PROFESSOR - Primeiro Ano (Nível – III)

TRABALHOS ESCRITOS

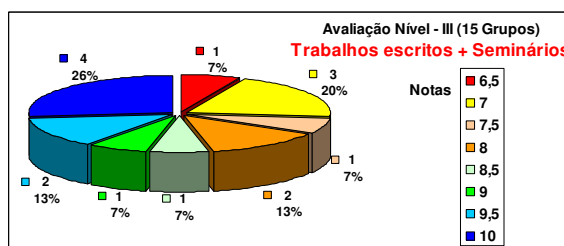


SEMINÁRIOS



MÉDIA GERAL

TRABALHOS ESCRITOS + APRESENTAÇÕES DE SEMINÁRIOS



Neste Nível (III) não se procedeu reunião entre o Professor e os líderes de grupo e sim diálogos em separado com cada líder e o que se observou é que o experimento foi bem sucedido, na avaliação dos líderes de forma geral, e que deveria ser repetido em outros bimestres letivos. Também o fato de os temas serem diversificados, porém, obedecendo certa ordem de inter-relação trouxe grande contribuição ao aprendizado.

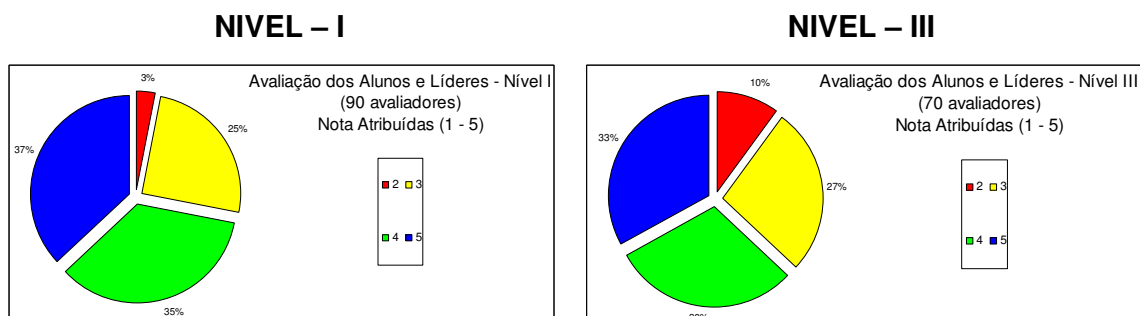
Da mesma forma, como os alunos do Nível – I, no dia da prova bimestral, junto com esta, foi distribuído um questionário aos alunos para que apresentassem suas

avaliações pessoais sobre o experimento (*sem se identificarem na folha do questionário*), **COM NOTA DE 01 À 05 A CADA ÍTEM PERGUNTADO (01 – INACEITÁVEL; 02 – RUIM; 03 – REGULAR; 04 – BOM; e 05 – ÓTIMO)** e os resultados obtidos estão expressos nos gráficos abaixo.

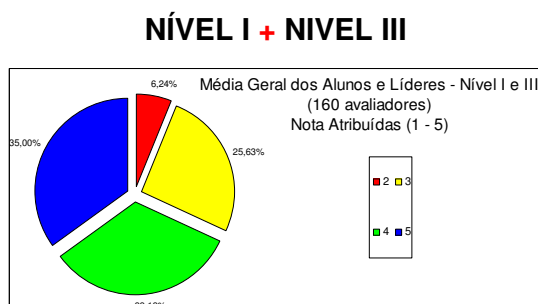
COMPARATIVO ENTRE OS Níveis I e III e média geral:

Após as pesquisas realizadas e expostas acima, apresentamos um comparativo entre as duas Turmas (nível I e III) graficamente abaixo:

MÉDIAS GERAIS EM PERCENTUAL (%) DAS AVALIAÇÕES DE ALUNOS E LÍDERES

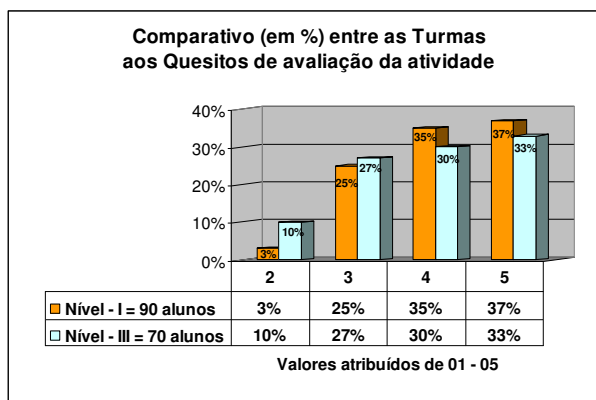


MÉDIA GERAL EM PERCENTUAL (%) CONSIDERADA A SOMA DOS ALUNOS E LÍDERES DAS DUAS TURMAS



Podemos observar que na média geral obtida pela somatória das duas turmas, **35%** (trinta e cinco por cento) consideraram a experiência **ÓTIMA**; **33,13%** (trinta e três

vírgula treze por cento) **BOA**; **25.63%** (vinte e cinco vírgula sessenta e três por cento) **REGULAR**; e, apenas 6,24% consideraram **RUIM**, de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos de avaliação.



Na análise de item à item quesitados, observamos que na avaliação (2) **RUIM**; os **alunos do Nível – III** representam **10% (dez por cento)** da turma, contra **27% (vinte e sete por cento)** que consideraram a experiência (3) **REGULAR**; **30% (trinta por cento)** que consideraram (4) **BOA**; e **33% (trinta e três por cento)** que avaliaram como (5) **ÓTIMA**. Já os **alunos do Nível I**, consideraram a experiência (2) **RUIM** somam apenas **3% (três por cento)**; enquanto que **25% (vinte e cinco por cento)** a consideraram (3) **REGULAR**; **35% (trinta e cinco por cento)** consideraram **BOA**; e **37% (trinta e sete por cento)** avaliaram como (5) **ÓTIMA**.

Destes dados há de se presumir que houve uma maior aceitação da metodologia pelos alunos mais novos (*primeiro ano*) ainda sem os vícios do ensino tradicional baseado em aulas expositivas/explicativas, fato esse demonstrado pelo elevado número de presenças nas aulas de biblioteca e pelo entusiasmo apresentado durante os seminários, enquanto que os alunos mais velhos (*segundo ano*) não se mostraram tão adeptos a mudanças. Para tanto, basta observar que avaliaram entre **RUIM** e **REGULAR** **37% (trinta e sete por cento)** deles (*alunos do segundo ano*), contra **28% (vinte e oito por cento)** dos alunos mais novos. Da mesma forma avaliaram **BOM** e **ÓTIMO**, **63% (sessenta e três por cento)** deles (*mais velhos*), contra **72% (setenta e dois por cento)** dos alunos recém ingressos na Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma visão superficial e precipitada do experimento realizado e da discussão entabulada até o presente momento pode fazer pensar que, indiretamente, se tenha estabelecido uma defesa à aprendizagem baseada em problemas, em detrimento da manutenção do ensino do Direito nos moldes ditos tradicionais. Ledo engano. É ingênuo pensar desta maneira, precisamente por não ser possível dizer qual é o melhor regime, o explicativo-expositivo (centrado no professor, baseado em assuntos/temas), ou a aprendizagem baseada em problemas (centrado no estudante, baseado na solução de problemas), na medida em que cada um deles tem suas especificidades

As respostas não são fáceis, de modo que buscá-las, movido por um espírito simplificador, configura-se inocência. A necessidade de transformar a educação do profissional do Direito em saber Direito (*raciocinar e interpretar*) e não decorar Direito, é uma constatação que dificilmente pode ser contestada, e como vem sendo amplamente discutido na literatura especializada afinal, não cabem mais os confinamentos disciplinares, urge o abandono de espaços "fechados" dentro do próprio curso.

Como compor tal situação? É preciso pensar.

Estes momentos de aparente beco sem saída, são aqueles nos quais se faz mais necessário colocar o pensamento em ação, rejeitando o (*que aparenta*) óbvio e buscando novas orientações para a ação educativa. Em última análise, se o ABP (aprendizado Baseado em Problemas) "nasceu" como uma forma de resistência ao carcomido currículo disciplinar na escola tradicional, colocando-se na vanguarda por permitir uma reflexão/ação acerca do saber-fazer, do aprender-saber, é possível conformar modos para permitir a aplicação da aprendizagem baseada em problemas. Para isto é mister se atrever a pensar, exercer a coragem para questionar, mesmo que ao final se vislumbre, como único caminho, a própria transformação (radical) do ABP em algo que venha a contribuir para o ensino do Direito.

Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina,

de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina.

(FOUCAULT, M. Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2003).

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA MJ. **Educação médica e saúde: possibilidades de mudança.** Londrina: Ed. UEL; Rio de Janeiro: ABEM; 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas, **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?**. Interface (Botucatu) [online]. 1998, vol.2, n.2, pp. 139-154.

CYRINO Eliana Goldfarb¹, TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia². Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública** 2004; 20(3):780-788. ¹Departamento de Saúde Pública, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, Brasil. ²Departamento de Educação, Instituto de Biociências de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, Brasil. Disponível em http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-1X2004000300015.

CECCIM RB, Feuerwerker LCM. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública** 2004; 20(5):1400-1410

DEWEY J. **Democracia e educação.** 3ª. ed. São Paulo: Nacional; 1959.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura.** São Paulo: Nacional; 1970.

ETZEL MS. **An update on problem based learning at Harvard Medical School.** Ann Com Orient Educ 7: 237-247, 1994.

FIÚZA Moreira CA. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey.** Bragança Paulista: EDUSF; 2002.

FEUERWERKER L. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados.** São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2003. _____. **A vontade do saber.** Rio de Janeiro: Graal; 1977.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra; 2003. _____ **Pedagogia do oprimido.** 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS. **Projeto de mudança curricular no Curso de Graduação em Medicina.** Teresópolis: FESO; 2002.[Mimeo]

_____. **Manual para tutores e instrutores do primeiro período.** Teresópolis: FESO; 2006.

LIMA VV, Komatsu R, Padilha RQ. **Uni-marília: capacitação de recursos humanos e desenvolvimento de lideranças.** Divulg Saúde Debate 1996; 12:90-96.

MARTINS AM. **A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas.** In: Linhares C. **Políticas do conhecimento. Velhos contos, novas contas.** Niterói: Intertexto; 1999. p. 71-100.

MORAES MAA, Manzini EJ. **Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema.** Rev Bras Educ Med 2006; 30(3):125-135

MITRE SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, Moreira T, Hoffmann LMA. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Cien Saude Colet 2008; 13(6):2133-2144.

MOTTA LB, Aguiar AC. **Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersectorialidade.** Cien Saude Colet 2007; 12(2):363-372

PIAGET J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar; 1976

PRIGOGINE I. **O fim das certezas.** São Paulo: Unesp; 1996.

RODRIGUES MLV & FIGUEIREDO JFC. **Aprendizado centrado em problemas.** Medicina, Ribeirão Preto, 29:396-402, out./dez. 1996.

SIQUEIRA-BATISTA R. **Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia das sociedades de controle** [trabalho de conclusão de curso]. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz; 2006.

VENTURELLI J. **Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos**. 2ª ed. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud; 2003

VIGOTSKY LS. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

Sites visitados

<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/>

<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/sete.html>

<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/dinam.html>

<http://www.scielo.org>

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232009000400024&script=sci_arttext&tlng=es

http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000300015